

DERECHOS Y DEBERES CIUDADANOS:

Entre la ciudad y la escuela¹

*Equipo del IPAZUD*²





Bogotá es una ciudad que tiene en medio las contradicciones de nuestra democracia, las vicisitudes de un mundo público frágil y las contrariedades de una vida compartida que es ajena o cuando menos indiferente con la diferencia. En este universo urbano concurren los esfuerzos del país que pretende la democracia con el país que no logra desatar las cadenas del estamentalismo y de las convicciones estamentales, lo que se manifiesta en la incapacidad de universalizar derechos, hecho que conduce a escenarios de marginación y confinamiento, de exclusiones sociales, políticas y culturales y, en últimas, de segregaciones físicas, económicas y sociales que muestran a Bogotá como una ciudad altamente fragmentada, incapaz de erigir una cultura pública cimentada en el reconocimiento del otro y en el respeto por las diferencias. Todo ello ha suscitado un espectro de manifestaciones conflictivas con bastantes aristas, con meca-

nismos insuficientes para darle trámite de manera democrática y con arduos retos frente a la configuración de un escenario urbano que refleje el ideario del Estado social de derecho que asume la Constitución de 1991.

Es precisamente frente a este escenario crítico como puede leerse la decisión del Concejo de Bogotá que institucionalizó por medio del Acuerdo número 125 del 9 de julio de 2004 la Cátedra en Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación, una medida que no sólo es consecuente con la situación de la ciudad y con el panorama del país sino que apela a mandatos incorporados en la Constitución Política de 1991, en diferentes jurisprudencias nacionales y en distintas declaraciones, convenciones y tratados internacionales relacionados con la defensa, la preservación y la promoción de los derechos humanos.

El Acuerdo auspicia unos principios generales para la implementación de la Cátedra en las diferentes instituciones del Distrito Capital, especialmente en las educativas, sin detrimento de las propuestas de formación que éstas desarrollen en la materia. Para velar por la implementación de la Cátedra el Acuerdo igualmente dispone la creación de una Coordinación Interinstitucional encargada de hacer seguimiento a las actividades emprendidas en torno a la misma, la cual quedó en cabeza de la Secretaría de Educación y esta conformada por representantes del conjunto de instituciones del Distrito Capital, entre ellas, de la Personería de Bogotá y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Página anterior.

1 Este artículo sintetiza los resultados finales del proyecto de investigación Derechos humanos, políticas públicas y educación realizado por el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano IPAUD de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Personería de Bogotá. La versión completa de los resultados de investigación se encuentra en el texto Ciudad, localidad y escuela. Escenarios para una ciudadanía en derechos, publicado conjuntamente por las dos instituciones.

2 Este artículo fue realizado por Diana Gómez Navas y Adrián Serna Dimas, investigadores del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano IPAUD de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



La Personería de Bogotá, responsable en primera instancia de emprender los procesos de seguimiento institucional tanto a nivel central como local, apeló a la Universidad de la ciudad para que, desde su quehacer y experiencia académica, la apoyara en esta tarea. Las dos instituciones, en el marco de un convenio interadministrativo de cooperación que contempla el trabajo solidario en diferentes iniciativas vinculadas con sus respectivas funciones misionales, han venido desarrollando conjuntamente desde el año 2007, distintos procesos de seguimiento, a fin de presentar a la ciudadanía bogotana el panorama y los balances frente a la forma como las distintas instituciones distritales y específicamente las instituciones educativas han venido respondiendo a las disposiciones del Acuerdo. En este plano, los hallazgos de los seguimientos realizados en los años 2006 y 2007 permiten inferir dos situaciones. En primer lugar, que unas instituciones tienen una propuesta educativa en derechos humanos que precede y cumple con las disposiciones del Acuerdo, que otras se dan a la tarea de configurar sus propias propuestas a propósito de las orientaciones planteadas por la disposición del Concejo y que algunas no contemplan ninguna propuesta específica en la materia básicamente porque la consideran inherente a la función misma que ejercen. En segundo lugar, estos proce-

sos de seguimiento pusieron en evidencia que al interior de las instituciones educativas existen diferentes programas o planes para solventar la cuestión formativa en derechos humanos, unos todavía aprehendidos a viejas instrucciones de formación cívica, otros más convencionales apegados a temáticas de paz y democracia, algunos más actuales hacían énfasis en el gobierno escolar y unos más consignan programas de formación en valores. Valga señalar que también algunas instituciones educativas presentan programas o planes innovadores de formación que tienen en el centro las cuestiones de la diversidad de géneros, culturas, etc.

Dado que la medida del Concejo de Bogotá tiene asidero en un escenario de conflicto y de contrariedades urbanas evidentes en la ciudad y, ante los resultados de los primeros procesos de seguimiento que muestran una variedad de iniciativas en la materia, la Personería de Bogotá y el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas IPAZUD pusieron de manifiesto la necesidad de ampliar la indagación de la educación y la formación en derechos humanos restituyendo los marcos estructurales que definen las capacidades institucionales dispuestas para velar por estos derechos, los marcos experienciales que permiten su disfrute concreto en la existencia cotidiana de





los ciudadanos y los marcos contextuales definidos por las condiciones de la ciudad y la vida urbana.

En este sentido, se trataría de superar la indagación, a manera de balance, de la educación y la formación en derechos humanos que se circunscribe al aislamiento de las instituciones, que se limita a las prácticas pedagógicas o a las propuestas curriculares y que se centra en los contenidos temáticos, en procura de una indagación que pueda restituir las relaciones de la educación y la formación con las funciones misionales de las instituciones, con las condiciones de la sociedad urbana y con la ciudad misma que son, en últimas, las que permiten rastrear el impacto de una Cátedra con una clara vocación por los derechos humanos como elementos sustanciales de una cultura pública. Esta indagación resulta mucho más relevante cuando la disposición del Concejo se concentra en el universo de lo escolar y se ciñe al quehacer de las instituciones educativas, sobre las cuales versa la visión de que son las responsables naturales de formar en una cultura pública, que sólo puede construirse, si se reconocen las capacidades institucionales, los horizontes existenciales y los contextos múltiples de la ciudad y la vida urbana que inciden efectivamente en la afirmación de esta cultura.

Precisamente, consecuente con esto, el IPAZUD propuso a la Personería de Bogotá que el seguimiento a la implementación de la Cátedra procediera por medio de un proyecto de investigación piloto que incorporara una mirada a la cuestión de los derechos, los deberes, las garantías y la pedagogía de la reconciliación desde la educación como derecho en sí mismo, desde la escuela como una instancia de derechos con dinámicas propias pero al mismo tiempo atravesada



por la sociedad, la cultura y la política más amplias y desde las consecuencias de la política pública en derechos humanos en la vivencia de lo ciudadano, todo esto atendiendo las condiciones concretas de una ciudad como la capital de la República.

El proyecto de investigación piloto se construyó sobre la distinción de diferentes mecanismos: los que conectan a la escuela con la institucionalidad, los que promueve la escuela para sí misma y los que conectan a la escuela con la sociedad urbana. Sólo en esta articulación se puede afirmar una cultura de los derechos humanos y de la exigibilidad de derechos. La cultura de derechos humanos y la exigibilidad de éstos suponen esclarecer lo que hace la institución educativa como parte de un tejido institucional, lo que hace la institución educativa desde su autonomía y lo que hace la institución educativa como parte de la sociedad, quehaceres que aunque necesariamente conectados, no necesariamente se subsumen unos a otros. El proyecto de investigación piloto se focalizó en una localidad concreta de la ciudad de Bogotá: la localidad 2^a. Chapinero y, desde dichas articulaciones presenta los siguientes hallazgos.

Chapinero como escenario piloto para los estudios de y en derechos humanos para Bogotá

En primer lugar, hay que señalar de manera concreta la importancia de una localidad como Chapinero para inscribirse como un escenario piloto de este tipo de investigaciones. Al respecto vale señalar:

■ Chapinero es una localidad que pone de manifiesto el patrón de segregación física, social y económica dominante en la ciudad, altamente beneficiada por una serie de fenómenos que han pretendido la modernización de la ciudad, que se evidencia en hechos como el que ésta es una de las localidades con mayor inversión en equipamientos urbanos, en obras públicas, en infraestructura vial, en cubrimiento de servicios públicos y en cobertura en materia de salud, educación y seguridad, lo cual terminó convirtiéndola en epicentro para la concentración de riqueza en la ciudad, en una zona residencial de exclusividad para las clases altas y medias y en un sector de oferta institucional amplio, pero exclusivo para ciertos sectores de la sociedad (educación, salud, comercio, recreación).

■ Por las anteriores condiciones, Chapinero es una localidad con mayoría de estratos 4 a 6, con unos de los más bajos niveles de pobreza en la ciudad, con elevadas cifras de acceso a derechos como salud y educación, con las cifras más bajas de desempleo y, con el ingreso per cápita más alto. No obstante, es una localidad donde aunque los contrastes sean pocos o no salten a la vista, sí son unos de los más fuertes en la ciudad, barrios de estratos 1 y 2, ubicados en las zonas rurales o altas, con familias con baja capacidad de cubrir gastos mínimos y,

por ende, con unas condiciones de vida bastante precarias, similares a las de localidades como Ciudad Bolívar o Usme, que difieren notablemente de la exclusividad y los privilegios que gozan los sectores medios y altos que se presentan de manera mayoritaria en la localidad, logrando demarcar la segregación física, social y económica de la que se ha hablado es latente en Bogotá.

■ Por su ubicación geográfica y por la serie de condiciones que hicieron de Chapinero una localidad atractiva para la concentración y el flujo de capitales, ésta se ha convertido en una de las localidades con más tránsito de población durante el día, llamando la atención de fenómenos como la economía informal, la delincuencia común, la criminalidad altamente organizada, la focalización de habitantes de calle y de mendicidad en general, alta ocupación del espacio público, entre otros, que manifiestan la variedad de problemáticas que la localidad debe enfrentar, entre ellas, deterioro urbanístico, problemas de movilidad urbana, contaminación ambiental, pobreza e indigencia fuertemente focalizada, explosión de la informalidad, altos índices de inseguridad y de violencia urbana.

■ De igual forma, Chapinero es una localidad expuesta a fenómenos críticos de explotación de derechos, donde se presentan de manera expresa fenómenos como la explotación laboral y sexual de niños, niñas y adolescentes.

■ Finalmente, Chapinero por todas las características que se han reseñado, es una de las localidades de la ciudad en la que más concurren manifestaciones diversas de índole sexual, étnico, político, cultural, religioso, lo cual la ha revestido en un epicentro para



el pleno ejercicio de la ciudadanía. Sin embargo, ello no ha impedido que la localidad se vea afectada por fenómenos de discriminación que, como elementos manifiestos de una cultura de la intolerancia y la exclusión, han llevado a que se presenten casos recurrentes de agresión a la integridad personal de la población LGBT y, de acoso y violencia contra los amplios grupos juveniles que transitan por ella.

De la conexión escuela e institucionalidad

La conexión escuela e institucionalidad se abordó a partir de la relación política pública y educación. Esta relación tiene dos grandes tendencias de análisis: aquella que supone que la educación es un bien transable en el mercado y, que como tal, se revierte en políticas públicas con pretensiones eficientistas y reguladoras y, aquella que parte de que la educación es un derecho humano y, que por lo tanto, el Estado como su principal garante, debe atender sus obligaciones desde la formulación de políticas públicas. Desde esta última perspectiva, la investigación asumió que la política pública se convierte en una herramienta para la exigibilidad del derecho a la educación y, a la vez, en un instrumento idóneo para que el Estado atienda sus obligaciones al respecto.

Por tanto, concebir a la educación no como un bien sino como un derecho, implica que ésta no pueda someterse a las dinámicas del mercado, que no puede aplazarse su realización y que no pueda delegársele al mundo y a las lógicas de lo privado, es decir, la educación como derecho humano es una obligación más que asume el Estado tanto frente a la comunidad internacional como frente a sus ciudadanos y, por ello, las dimensiones del

derecho y, en la misma perspectiva, las distintas obligaciones que se desprenden para los Estados, son aquellas contenidas en las disposiciones que la doctrina internacional de los derechos humanos ha desarrollado frente a la educación como derecho. Asimismo, nuestro país debe además contemplar las normas y la jurisprudencia nacional en la materia. En este sentido se encuentra que una política pública que pretenda dar garantía al derecho a la educación, debe tener como marco de referencia y de acción, dichas disposiciones que indican lo que se conoce como el contenido y el alcance del derecho a la educación y, por tanto, son elementos que demarcan una ruta pero que a la vez se convierten en objetivos a alcanzar y, que condensan lo que se ha denominado como política pública con enfoque de derechos.

Es así como se encuentra que el derecho a la educación condensa tres dimensiones que se corresponden con específicas obligaciones para los Estados:

■ El derecho a la educación. Que contiene la dimensión propia del derecho (naturaleza y alcance normativo del mismo), configurado las obligaciones de Accesibilidad y Asequibilidad.

■ Los derechos en la educación. Que contiene la dimensión de conexión y realización de todos los derechos humanos en el ámbito escolar, configurando las obligaciones de Aceptabilidad.

■ Los derechos por la educación. Que contiene la dimensión de promoción de los derechos humanos en el sistema educativo, configurando las obligaciones de Adaptabilidad.



Desde esta última perspectiva, la investigación asumió que la política pública se convierte en una herramienta para la exigibilidad del derecho a la educación y, a la vez, en un instrumento idóneo para que el Estado atienda sus obligaciones al respecto.

Desde este horizonte, vale la pena destacar los siguientes elementos encontrados:

1. Frente a las obligaciones de Asequibilidad hay que señalar que corresponden a aquellos elementos destinados a garantizar que exista toda una serie de infraestructura escolar, dispuesta para que cualquier persona que esté en edad o pretenda asistir a un proceso de formación encuentre donde hacerlo. De esta manera, es necesario resaltar que los avances en la construcción y el fortalecimiento de infraestructura física y de equipamientos escolares, así como en la ampliación de plantas docentes que demuestren la adecuada formación profesional, son elementos indispensables para garantizar que el derecho a la educación sea realmente asequible y, en ello, han avanzado las últimas administraciones distritales, sin embargo, aún existen falencias que deben saldarse de manera progresiva, pero planificada.

En este mismo nivel, la asequibilidad contempla la obligación estatal de respetar la libertad de los particulares para fundar y dirigir centros educativos, a fin de que exista una oferta amplia para que el titular de derechos pueda escoger la que responda a sus preferencias; sin embargo, esta obligación no descarga al Estado de que la principal responsabilidad de garantizar el derecho a

la educación reposa en él, por tanto, aunque existe dicha libertad, el Estado mismo tiene a la vez la obligación de crear unas normas mínimas que regulen la actividad de los particulares y, que permitan vigilar su acción al respecto, la cual se encuentra sometida también a los marcos internacionales y nacionales del derecho a la educación.

2. Las obligaciones de Accesibilidad son aquellas dirigidas a garantizar que efectivamente las personas puedan acceder a las instituciones educativas existentes y puedan emprender, permanecer y culminar los procesos formativos. Frente a ello, se evidencia que Bogotá ha venido consolidando una política de cobertura que ha incorporado algunas acciones afirmativas para garantizar que ciertas poblaciones vulnerables accedan de manera preferencial al sistema escolar. Asimismo, se han venido adoptando medidas para reducir gastos directos e indirectos (matriculas, pensiones, transporte, útiles escolares, etc.), los cuales se convierten en barreras para el acceso o motivan la deserción, sin embargo, aún son medidas limitadas frente a las condiciones socio-económicas de muchas familias, que incluso promueven el trabajo y la explotación infantil.

Frente a las instituciones particulares debe indicarse que si bien la Accesibilidad esta supeditada a la capacidad de pago de las familias que optan por la educación privada, estas no pueden restringir el acceso de personas que estando matriculadas no puedan seguir cancelando los costos educativos, los agentes privados deben diferenciar las medidas administrativas de las académicas, situaciones como la restricción de ingresar a la institución, la no aplicación de exámenes y pruebas académicas, listas públicas de morosos, la no certificación de estudios, entre





otras, atentan contra la dimensión de Accesibilidad del derecho a la educación.

3. La Aceptabilidad es una de las dimensiones del derecho a la educación que menos se comprende y acata, esta indica que el ámbito escolar debe estar dispuesto de tal manera, que en él se realicen y disfruten plenamente todos los derechos humanos de la persona. Esto supone que existan enfoques diferenciales en el desarrollo de toda la vida escolar, que los escenarios académicos, culturales, deportivos, etc. que promueve la escuela estén dispuestos para promover la formación y la convivencia desde el reconocimiento y el respeto por las diferencias, que no existan sistemas disciplinarios centrados en determinados idearios de comportamiento, que los currículos tengan espacios flexibles que permitan que el estudiante pueda optar por determinados énfasis de acuerdo con sus preferencias formativas y sus expectativas profesionales, que existan espacios de participación y de organización estudiantil y juvenil autónomas e incidentes.

En el plano de la Aceptabilidad existe un elemento adicional de vital importancia: la calidad. Esta ha sido un elemento que en el pla-

no de la educación tiende a asumirse desde perspectivas eficientistas, evaluada a través de pruebas estandarizadas que buscan determinar el alcance de metas académicas. No obstante, la calidad desde la perspectiva del derecho a la educación, debe asumirse como la posibilidad de que el titular del derecho cuente con los procesos formativos necesarios para promover el desarrollo de todas sus capacidades y habilidades, así como un mecanismo capaz de garantizar la igualdad y la equidad, para ello, es necesario que el sistema educativo cuente con condiciones dignas y equitativas frente al acceso y la construcción de conocimientos, por ello, la dicotomía entre educación pública y privada desde el plano de la calidad debiera saldarse.

4. Finalmente las obligaciones de Adaptabilidad, aquellas que sugieren que el ámbito escolar es un escenario ideal para promover el respeto y la realización de los derechos humanos de todas las personas tanto en su vida escolar, como para su vida en familia y sociedad, son al igual que las de Aceptabilidad desconocidas y no acatadas. De esta manera, se encuentra que en la escuela persisten fenómenos y prácticas de discriminación y exclusión por condiciones o situaciones como el género, la pertenencia a una minoría étnica, cultural o religiosa, por la preferencia sexual, por tener discapacidades físicas o cognitivas, por ser una persona en situación de desplazamiento forzado, entre otras, que convierten a la escuela no en un escenario para la integración social, la vivencia y el respeto de los derechos humanos y las diferencias y, la transformación de las exclusiones, discriminaciones y desigualdades, sino en una caja de resonancia de estas y, en un escenario donde se promueve su naturalización.



De lo que promueve la escuela para sí misma

Esta segunda perspectiva partió del abordaje de la relación derechos humanos y escuela, la cual se asumió desde como el quehacer propio de la escuela puede configurar una educación en derechos humanos que se revierta en la vivencia y la práctica de los mismos. De esta manera, se encontró que dichas posibilidades y a la vez retos, pasan por construir currículos y prácticas pedagógicas capaces de reconocer las particularidades de sujetos concretos, la incidencia de los climas escolares y, de unas culturas escolares que si bien tienen dinámicas y expresiones propias no escapan a unos contextos sociales, económicos, políticos y culturales más amplios. Es el contexto el que precisamente permite superar la curricularización, la pedagogización y la estandarización a la que la escuela ha sido conducida desde disposiciones abstractas, generales y excluyentes que han hecho de la educación un proceso para la objetivación de relaciones, prácticas y condiciones ajenas a las vindicaciones de sujetos diversos y concretos, aquellos que nutren las democracias ya no de las mayorías, sino precisamente de las minorías, de la inclusión y el reconocimiento.

Es así como la relación derechos humanos y escuela volcó su mirada hacia el contexto como un elemento transversal para observar qué tipo de demandas éste impone para el currículo, las prácticas pedagógicas y el clima escolar, sobretudo cuando se pretende educar en derechos humanos. Al respecto, es importante resaltar:

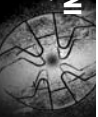
1. El currículo, entendido como la arquitectura que organiza las disposiciones estatutarias, los lineamientos educativos



y las visiones contextuales del acto educativo en los entornos institucionales, ha sido un elemento que desde la política educativa ha estado orientado en dos dimensiones: aquella que pretende integrarlo con temas sustanciales de las agendas internacionales en torno a la construcción del conocimiento científico, tecnológico, comunicacional y, aquella que pretende integrarlo con temas sustanciales de las agendas nacionales en torno a materias como la calidad educativa, la formación en democracia y ciudadanía, la resolución pacífica de los conflictos, entre otras, que imponen a la escuela las demandas y las tensiones sociales más amplias.

Este escenario hizo relevante indagar alrededor de lo que se ha denominado como la visión interna de los currículos, desde donde se encontraron de manera general cinco grandes tendencias curriculares: a) aquellas que recurren al conflicto y a la “disciplina de confianza” como elementos esenciales para el tránsito del contexto; b) las que apelan a los “valores ciudadanos” como elementos ideales para la construcción de una mejor sociedad; c) aquellas que asumen la “formación integral” configurada por niveles y grados como elemento funcional para la cons-





trucción de aprendizajes significativos; d) las que reclaman para sí a la tecnología y el desarrollo humano como elementos articuladores de conocimiento y convivencia y; e) las que apelan al medio ambiente como eje articulador de desarrollo y dignidad humana.

En este mismo plano, se encuentra que la visión externa de los currículos, aquella que supone que tanto el sujeto escolar como la comunidad educativa tienen lugares en la propuesta curricular, que tienen unos modos particulares de relacionarse y, unas determinadas proyecciones vocacionales y misionales, presenta cuatro nodos discursivos y conceptuales: a) aquellos que asumen la autonomía como principio, reconocen a los individuos como sujetos legítimos para tomar parte en el conflicto y resolverlo; b) los que apelan a la integración como principio, asumen la convivencia como requisito para la labor educativa y, creen que la autonomía es un objetivo a conseguir, desplegada cuando el individuo se vincule a la sociedad; c) los que apelan a las sensibilidades como principio, parten de la expresividad y la vivencia de los sujetos como marcos que presentan alcances de derechos y; d) aquellos que asumen a la tecnicidad como principio, dan a las tecnologías el lugar central de la formación.

Como podrá observarse, las visiones internas de los currículos muestran que las instituciones educativas apelan a diferentes formas y recursos para incorporar al currículo el tema de los derechos humanos, los cuales pretenden y resultan consecuentes con los lineamientos nacionales; por su parte, las visiones externas de los currículos muestran que en las orientaciones de cada propuesta curricular se atraviesan las distintas lecturas y posiciones que la institución escolar recrea sobre el tema de los derechos humanos, así como las creencias sobre el tipo de sujeto

social que a ella se adscribe, sobre el mundo en el que viven y sobre sus necesidades escolares.

2. Por otra parte, frente a las prácticas pedagógicas se encuentra que como procedimientos, estrategias y acciones institucionalizadas, soportadas en el lenguaje y capaces de forjar determinadas cosmovisiones que se recrean cotidianamente en aptitudes, actitudes y disposiciones, son elementos en los que subyacen relaciones de poder que a su vez se soportan en todo el peso de las producciones simbólicas que las legitiman. Desde esta óptica también se ubica una visión interna y una visión externa de las prácticas pedagógicas, de las cuales se pueden establecer diferentes tipos:

La visión interna de las prácticas pedagógicas permite dilucidar al menos cinco grandes tendencias: a) aquellas que apelan a la confianza en el otro como el elemento central en torno al cual giran la formación y la convivencia, nótese que el otro se asume como sujeto de derechos; b) las recurren a la información como la base del proceso formativo desde una concepción asignaturista e informativa; c) las prácticas pedagógicas dialógicas que asumen la construcción de conocimientos de manera polifónica y reflexiva; d) las prácticas pedagógicas experienciales que apelan a un sentido paidocéntrico de la construcción de conocimientos y saberes y; e) las prácticas de la tecnicidad que se centran en la reproducción de conocimientos, en el alcance de competencias y, en esta medida, en la estandarización del pensamiento. A su vez, la visión externa de las prácticas pedagógicas, aquella que permite establecer como se tejen vínculos específicos entre la práctica pedagógica, la escuela, el sistema escolar y el Estado configurando



nodos discursivos y conceptuales, muestra también cinco grandes tendencias: a) unas prácticas pedagógicas que apelan a la universalidad de los mandatos, por tanto sometidas a disposiciones generalizantes y a profundas tensiones y contradicciones; b) las prácticas que direccionan la formación de conformidad con las delegaciones estatales, las cuales quedan reducidas al acatamiento de normas que se traducen en conocimientos normatizados; c) aquellas que conducen la formación desde la autoridad del sistema escolar, las cuales terminan curricularizando disposiciones y normas estatales, así como afirmando determinados idearios morales justificados y validados desde el manto de legalidad que cobija al sistema escolar; d) las prácticas que conducen la formación desde lo que autoriza el currículo, por tanto adscritas y afirmadas en la autoridad y la autonomía escolar como elementos legítimos para sustentar unos determinados valores institucionales, locales y misionales y; e) las prácticas pedagógicas que se soportan en la práctica misma y, que en tal sentido, se sustenta en la delegación del Estado, la autoridad del sistema escolar y la autorización del currículo para desplegarse en procesos menos constreñidos por lineamientos institucionales, más sensibles a las vivencias y las experiencias de los sujetos.

3. Finalmente, se hizo necesario observar cuales son las consecuencias de las distintas inspiraciones curriculares y de las prácticas pedagógicas para la configuración de climas escolares, es decir, frente a la vivencia cotidiana de los derechos humanos en los distintos lugares del universo escolar. Ello condujo a establecer las siguientes tendencias: a) aquellos climas escolares que se inclinan al ambiente, es decir que encuentran



en el ambiente escolar las condiciones, capacidades y posibilidades para tramitar los conflictos y dar vida a una red de relaciones y vínculos, soportadas en la afirmación de autonomías y de reconocimientos; b) los climas que se inclinan a la institución y, en esa medida, es la fuerza y los marcos normativos institucionales los que condensan las posibilidades relacionales del mundo escolar; c) los climas que se inclinan a los valores humanos, los cuales parten de la necesidad de vindicar este tipo de valores porque los consideran los únicos mecanismos que pueden hacer vigente cualquier disposición normativa o reguladora y; d) aquellos climas que se inclinan al contrato educativo, es decir, al tipo de responsabilidades que asumen los distintos sujetos de la comunidad educativa, responsabilidades que se encuentran directamente conectadas con las apuestas misionales de cada institución.

Como puede observarse, esta variedad de climas escolares muestra que las instituciones educativas crean distintas formas, medios y recursos cuyo fin es la promoción de relaciones, de convivencia y de trámite de conflictos que, de entrada pueden parecer similares en todas las instituciones educativas, sin embargo, la diversidad de mecanismos a los que las instituciones se inclinan, hacen que ellos tengan desarrollos, impactos y consecuencias divergentes en la vida



escolar y, es allí, donde se vuelve relevante la conexión entre contexto, currículo, práctica pedagógica para establecer posibilidades y retos frente a la educación en derechos humanos.

De la conexión escuela – sociedad

Finalmente, un último apartado de la investigación piloto se dirigió a mirar la interrelación entre escuela y sociedad urbana. El sistema escolar muestra una cultura política con limitaciones. En primer lugar, es una cultura política todavía canalizada de manera dominante por los marcos institucionales, subordinada por tanto a las preocupaciones inmediatas de cada institución, amarrada en muchos casos a las estructuras verticales de la escuela, lo que tiene como consecuencia la afectación de dos principios fundamentales de una cultura pública democrática: la libertad de expresión y la libertad de asociación. En segundo lugar, es una cultura política que, en consecuencia con lo anterior, prescribe los marcos de acción política, los pliega fundamentalmente a los imperativos de las normas que hay que cumplir o a los valores que hay que respetar, lo que ciertamente desconoce otros marcos de acción, como los que pueden proponer los mecanismos alternativos de expresión y asociación surgidos de los propios estudiantes o como los que disponen a éstos para una actitud de exigibilidad de derechos. El sistema escolar se presenta formador de ciudadanos, pero cuando estos ciudadanos ejercen algu-



nos de sus derechos fundamentales, como la desobediencia a lo arbitrario, la asociación autónoma o la exigibilidad de los derechos al sistema escolar mismo, esto no se asume como un conflicto en vías de resolución sino como la aparición de un conflicto más. En tercer lugar, es una cultura política que, subsumida en la institucionalidad, tiende a tener escasas miradas de los entornos, en unos casos del barrio o de la localidad inmediata, en otros de la ciudad misma. Por todo lo anterior no es extraño que la naturaleza de la cultura política escolar suponga al mismo tiempo un desestímulo sobre la política misma³.

El sistema escolar igualmente le ofrece otros matices a la sensibilidad hacia lo público. Un sistema escolar soportado en unas brechas sociales profundas que se han revertido a la distinción a veces abrumadora entre lo público y lo privado genera “presencias distintas de las diferencias”. En primer lugar, es evidente que el sistema escolar tiene anticipadas “diferencias distintas” en virtud de la condición económica y social: por un lado existen comunidades donde permanecen ante todo pares de condición, incluidos estudiantes extranjeros; por otro lado existen comunidades donde concurren pares de todas las condiciones económicas y socia-

3 Adicionalmente, el propio gobierno escolar muestra falencias que han sido planteadas en otros contextos, como el hecho de que se vindica y se reclama ejemplo de democracia, aún cuando como en el universo democrático más amplio, en él sólo se pueda deliberar sobre algunos temas, no precisamente los más sustanciales o relevantes para la vida escolar.



les, entre ellos, estudiantes expuestos a diferentes necesidades básicas insatisfechas, menores de edad en situación de desplazamiento y descendientes de diversas minorías étnicas y culturales. De este modo, el sistema escolar tiene tanto unos entornos donde todo está dispuesto para reconocer a pares relativamente cercanos como unos entornos con múltiples falencias que aún así obligan al reconocimiento de pares por distantes que ellos se encuentren. La inminencia de un extraño semejante para cada institución o conjunto de instituciones es uno de los elementos que permitirían entender porqué una sociedad urbana como la bogotana ha terminado incorporando el estrato socioeconómico como una variable inherente a la condición de las personas: se forma sobre la creencia en el estrato como si se formara en virtud de un *plus* o de un *handicap* connaturales a los individuos.

En segundo lugar, las “diferencias distintas” en el sistema escolar también se manifiestan en la condición de géneros. El sistema escolar efectivamente propende difuminar o desvanecer el “efecto de género” apelando a varios esquemas: a esquemas de formación exclusiva de hombres o de mujeres (que en apariencia disolverían la cuestión), a esquemas de educación separada o de coeducación (que en apariencia lo resolverían a la manera de un enfoque diferencial) o a esquemas de educación mixta o compartida (que en apariencia lo resolverían a la manera de un enfoque integrador).

En tercer lugar, el sistema escolar también tiene “diferencias distintas” en relación con las diversidades étnicas y culturales. En unos casos el sistema escolar se enfrenta a los desafíos de la diferencia que supone la presencia voluntaria de estudiantes de diferentes nacionalidades o culturas: en estos casos

se auspicia un cierto cosmopolitismo que se reviste favorable en tanto puede incorporar la diferencia como marco de ampliación o de profundización de la propia formación. En otros casos el sistema escolar se enfrenta a los desafíos de la diferencia que supone la presencia impuesta de estudiantes que llegaron a la ciudad por efecto ante todo de distintas formas de desplazamiento: en estos casos se exige básicamente tolerancia que se reviste favorable en tanto pueda sustraer la diferencia misma en beneficio de una formación común y uniforme. Todo esto se revierte a una cultura pública que tiene bien asignados los lugares tanto para el ejercicio del cosmopolitismo como para el ejercicio de la tolerancia, para la diversidad cultural que se considera enriquecedora y para la diversidad cultural que se considera apenas exótica cuando no empobrecedora, lo que no hace sino replicar ciertos racismos que circulan por distintos contextos urbanos, en diferentes escenarios de la propia localidad de Chapinero y de otras localidades de la ciudad.

En cuarto lugar, el sistema escolar igualmente tiene aperturas diferentes hacia las culturas juveniles y las denominadas “tribus urbanas”. De entrada habría que señalar que cada uno de estos grupos tiene fuertes arraigos en determinadas localidades urbanas, en ciertos sectores de encuentro y desencuentro, en los espacios donde concurren en virtud de sus consumos, de sus entornos de socialización o de sus espacios de expresión. No obstante, la naturaleza misma de estas culturas juveniles y de estas “tribus urbanas” las pone en situaciones distintas con relación al sistema escolar: en unos casos son una expresión subsidiaria de la identidad propiamente estudiantil, sujetables a unos ordenamientos explícitos o implícitos, eventualmente tramitables dentro de las usanzas





asociadas a cada generación escolarizada; en otros casos, por el contrario, son una expresión contrapuesta a la identidad estudiantil, que controvierte cualquier ordenamiento más aún cuando éste descansa en autoridades arbitrarias. En algunos fragmentos del sistema escolar efectivamente son culturas que se consideran autónomas básicamente porque ellas se consideran consecuencia de la libertad de expresión y de asociación; en otros fragmentos por el contrario se consideran contradictorias con el mundo escolar que no cesa en desvirtuarlas y, en los mejores casos, en admitirlas pero con un esfuerzo de integración dentro de los lineamientos institucionales.

De cualquier manera, el sistema escolar tiende a desconocer a estos grupos o a reconocerlos únicamente cuando en torno a ellos se organizan determinadas expresiones contradictorias, conflictivas o aún violentas. De hecho, la presencia de estos grupos permite a distintas instancias, incluidos el gobierno distrital, los medios de comunicación masiva y las propias directivas académicas, una economía de argumentos frente a situaciones conflictivas de la escuela, de las localidades y aún de la propia ciudad. No obstante, esta misma economía de argumentos impide que el sistema escolar reconozca que el as-

cendente creciente de estos grupos es una consecuencia de la incapacidad de la escuela para crear instancias de reconocimiento de pares o un resultado de la impotencia de la misma escuela para crear estrategias de convivencia y mecanismos de resolución de conflictos. Esto es así en buena medida porque la escuela misma tiene una naturaleza bastante directiva, subordinada a imperativos normativos, convencida en estructuras verticales y no pocas veces autoritarias.

En quinto lugar, el sistema escolar tiene sensibilidades diferentes hacia las tecnologías de la información y la comunicación. Por una parte, el sistema escolar efectivamente está comprometido con los usos del Internet, sobre todo en manejo de correo electrónico, búsqueda de información, conversación vía chat y conexión a redes institucionales y sociales, todo dentro de las posibilidades que tiene cada institución educativa dentro de la ciudad (con la advertencia de que este es uno de los recursos más precarios en algunas de las instituciones educativas distritales). Sin duda estos usos han supuesto mejores condiciones para la educación, la ciencia y la cultura. No obstante, estos usos también entrañan desafíos: el correo electrónico es objeto de usos y abusos tanto de los propios usuarios como de agentes de interceptación ilegales; la búsqueda de información está expuesta ante todo al plagio, asunto que compromete de manera especial a las comunidades de colegios y universidades; la conversación vía chat y las redes sociales se han convertido en instrumentos que exponen a niños, adolescentes y jóvenes a diferentes estructuras criminales, entre ellas a las dedicadas a la trata, la explotación y el abuso de menores. En este sentido, las tecnologías se han convertido en medios de conexión de los menores de edad con unos nuevos hori-



zontes de la cultura pública, que por un lado amplían las posibilidades sociales pero que, por otro, significan nuevas formas de exposición y de afectación de derechos.

Una mención aparte merecen las redes sociales en Internet, con un crecimiento espectacular en América Latina y en Colombia en los últimos años. Estas redes se han convertido en los medios para la creación de unas nuevas comunidades donde predominan adolescentes y jóvenes que, en algunos casos, promueven diferentes vindicaciones y movilizan ciertos discursos políticos. De hecho, algunos de los escenarios más encendidos en medio de la polarización política que se vive en algunos de los países de la región, entre ellos Colombia, son precisamente los foros habilitados por los diferentes medios electrónicos y las redes sociales virtuales. Paradójicamente, “las virtudes de la virtualidad” no han redundado en la construcción de unas comunidades más informadas, reflexivas y tolerantes sino que, por el contrario, han favorecido la aparición de unas opiniones masivas plagadas de estereotipos y estigmatizaciones, en no pocas oportunidades con un auténtico lenguaje de sicaresca que en mucho recuerda al país de bipartidismo sectario que fuera responsable de las violencias de los años cuarenta y cincuenta.

Una de las referencias recurridas para la construcción de estas comunidades virtuales son precisamente las instituciones educativas: a propósito de la institución educativa se generan comunidades virtuales de afirmación de pertenencias, de generación de lealtades, de preservación de tradiciones, de promoción de la vida escolar pero, igualmente, campañas diversas de señalamiento, de estereotipación y de estigmatización tanto de docentes como de estudiantes. De este modo, las comunidades virtuales se han

convertido en medios que amenazan la privacidad, que exponen al escarnio público y que instauran presiones entre los sujetos y los grupos que son, de cualquier manera, atentados a derechos fundamentales, más cuando ellos complementan o profundizan prácticas de acoso laboral sobre los docentes (*mobbing*) o de maltrato entre pares de escuela (*bullying*).

En síntesis, el sistema escolar como unidad de referencia que permite ampliar los puntos de contacto entre escuela y cultura pública, pone en evidencia una serie de situaciones problemáticas que no necesariamente están presentes o que no se hacen visibles en la especificidad de cada institución educativa. De la misma manera, el sistema escolar como unidad de referencia muestra que el tránsito entre culturas escolares democráticas y cultura pública ciudadana está plagado de diferentes obstáculos, algunos que son de la órbita específica de la escuela pero otros que son competencia de diferentes políticas públicas y que, como tales, requieren una intervención a escalas más amplias. De cualquier manera, es evidente que las sensibilidades hacia lo público tienen en medio el hecho de que las diferencias (derivadas de la condición económica y social), las diversidades (derivadas de los géneros, de las etnicidades o de las culturas), las multiplicidades (derivadas de las culturas juveniles) o las conectividades (derivadas de los accesos y los usos de las tecnologías) no están a la misma distancia para todos los agentes del sistema escolar ni entrañan de cualquier manera lo mismo. En consecuencia, es evidente que el conjunto del sistema escolar, por estas “distancias diferentes”, ponga en evidencia sensibilidades distintas hacia lo público. El problema de estas sensibilidades distintas es que, en un medio caracterizado por un





patrón de segregación económica, social y física, éstas terminan convertidas en sensibilidades distantes y distintivas que efectivamente pueden terminar reforzando las afirmaciones estamentales sobre las posibilidades mismas de la afirmación ciudadana.

Finalmente, la relación familia y sistema escolar muestra otra serie de problemáticas en el tránsito entre la cultura escolar y la cultura pública ciudadana. En primer lugar, los sistemas familiares asumen en principio a la educación como una inversión particular, es decir, que apunta a favorecer a uno de sus miembros y, por medio de éste, a ella misma. En segundo lugar, esta convicción en la educación como inversión particular no obstante no desdice de ella como inversión colectiva, pues supone que de cualquier manera ella generará determinados vínculos en tiempo presente mientras simultáneamente permitirá vincular a los hijos con unos entornos sociales específicos en tiempo futuro. En tercer lugar, la educación revestida como inversión particular y colectiva implica, por un lado, delegar unos patrones de crianza imbuidos en valores, creencias y prácticas familiares y, al mismo tiempo, asumir el legado de unos patrones de formación imbuidos en valores, creencias y prácticas definidos por la institución, por el sistema escolar o de manera

general por determinado ordenamiento social y político. Precisamente, las relaciones entre la delegación y la legación, entre lo que se recibe por crianza y lo que se recibe por formación, enmarcan un nuevo universo de situaciones que comprometen los modos como la familia y el sistema escolar permiten el tránsito de las culturas escolares a la cultura pública.

De entrada se puede decir que este universo de situaciones tiene en medio un espectro de pautas entre familia y escuela que permiten la circulación de valores, creencias y prácticas familiares y sociales: en primer lugar, pautas que quedan suscritas a la correspondencia entre delegación y legación, es decir, que se entrega sobre seguro e igualmente se recibe sobre seguro; en segundo lugar, pautas que quedan suscritas a la primacía de lo delegado sobre lo legado, lo que implica que la familia cree entregar más de lo que aspira a recibir; en tercer lugar, pautas que quedan suscritas a la primacía de lo legado sobre lo delegado, lo que significa que la escuela aspira a entregar más de lo que recibe; finalmente, en cuarto lugar, pautas que quedan suscritas sobre el sobreentendido entre lo delegado y lo legado donde nadie cree estar entregando ni recibiendo nada. De esta manera, se generan relaciones entre familia y escuela que en unos casos terminan pretendiendo que la familia sea el modelo para la escuela y la sociedad y que en otros terminan aspirando a que la escuela sea el modelo para la familia y la sociedad. Como lo muestran distintas versiones, cada una de estas pautas y pretensiones no son desconocidas en las relaciones entre familia y sistema escolar en nuestro medio, con el hecho adicional de que ellas tienden a tener fuertes correspondencias con las condiciones económicas y sociales: de las instituciones





con matrícula de alto costo donde la escuela es socia o cuando menos subsidiaria de la educación familiar, a las instituciones con matrícula de bajo costo donde la escuela pareciera sentirse obligada a formar a la familia misma.

No obstante, este esquema general de pautas está expuesto a las transformaciones tanto de los sistemas familiares como del propio sistema escolar, suscitadas entre otras razones por la presencia de un mundo público que, siendo diferente de estos sistemas, es al mismo tiempo generador de diferencias en ellos y entre ellos al introducir de manera permanente la presencia del extraño y de la extrañeza. En determinado momento las transformaciones suscitadas por el mundo público sobre la familia y la escuela pueden quebrar las relaciones de correspondencia, primacía o sobreentendimiento y, con ello, controvertir y reacomodar la estructura inicial de los actos de delegación y legación: emergencias que llevan a la familia a extender más delegaciones a los mecanismos escolares (dándole juego por ejemplo a la orientación educativa) o que llevan a la escuela a extender más su legado sobre la familia (como en el caso de las denominadas escuelas de padres). Pero igualmente estas transformaciones pueden quebrar las relaciones de correspondencia, primacía o sobreentendimiento sin que esto suponga que los sistemas o alguno de ellos en particular, ante todo aquel más “extraño a la extrañeza”,

renuncie a la estructura inicial de los actos de delegación y legación: emergencias que cambian los límites de las competencias de la familia o de la escuela pero que de cualquier manera no implican la redefinición o la resignificación de los actos para ambas o para una de ellas. Cuando esto último sucede, las aperturas de uno de los sistemas pueden terminar convirtiéndose en obstáculos para el otro, lo que finalmente promueve miradas contradictorias sobre los efectos del mundo público: para unos sus presencias son indispensables, para otros simplemente problemáticas (como en el caso de cualquiera de las múltiples diferencias abordadas en el aparte anterior).

De cualquier manera, las transformaciones en los sistemas acarrearán articulaciones distintas entre relaciones y actos introduciendo complejidades a la definición de los modos de convivencia y de conflicto. En una primera articulación, la convivencia y el conflicto se definen suponiendo la coordinación entre las relaciones establecidas y los términos de los actos de delegación y de legación: los conflictos, por ejemplo, se presentan como desajustes reconocibles de las correspondencias, de las primacías o de los desentendimientos que se pueden resolver con la majestad de la familia, con la soberanía de la escuela o con la acción solidaria de una y otra. En la escuela esta articulación ha quedado a salvo bajo los controles de la disciplina y la conducta, los reglamentos escolares y más recientemente los manuales de convivencia. En una segunda articulación, la convivencia y el conflicto se definen allí donde los cambios en las relaciones no tienen correlatos en los actos de delegación y de legación: los conflictos, por ejemplo, se presentan como desajustes extraños, porque estando inmersos en las relaciones no tienen salida en los





actos sino a condición de someter a éstos a contradicciones o paradojas. Para la escuela este plano ha sido progresivamente copado por una serie de instancias que, otrora subordinadas a la escolaridad, han venido adquiriendo un rol preponderante como sistemas de ayuda no escolarizados, representados en psicólogos, psiquiatras y médicos.

El sistema escolar tiende a plegar las cuestiones de la convivencia y el conflicto únicamente a la primera articulación, convencido de la estabilidad natural de los sistemas, escindido de las incandescencias del extraño y de la extrañeza y profusamente normativo: todo esto termina sugiriendo que la convivencia y el conflicto se resuelven en la preservación de las relaciones dentro del curso de los actos que instituyen a éstas. Este es el mensaje dominante que recorre los programas de convivencia y resolución de conflictos en las instituciones educativas, que tienden a suponer que estas cuestiones se atienden únicamente ajustando los comportamientos a las expectativas de familia y escuela dentro de los términos de los actos de delegación y legación. Estas lecturas de

la convivencia y el conflicto son las mismas que la escuela defiende para la cultura pública cuando invoca a la ciudadanía como una identidad meramente estabilizadora, que se debe a lo común y lo parecido, que se realiza únicamente en el acatamiento de normas y en la convocatoria masiva y que por este medio evita o evade la contradicción, la conflictividad y la violencia.

No obstante, el mundo público introduce permanentemente diferenciaciones que someten a tensión esta primera articulación. De hecho, las propias transformaciones del mundo público en las últimas décadas han redundado en una mayor permeabilidad de los sistemas familiares y escolares haciéndolos especialmente próximos a un repertorio amplio de fenómenos: visibilidad de múltiples diversidades, expresiones distintas de grupalismo que fortalecen la incidencia del par en la socialización, el protagonismo de las tecnologías de la información y la comunicación, la emancipación de agentes otrora subordinados tanto en las estructuras de la familia como de la escuela, entre otros. Todos estos fenómenos efectivamente han redefinido las relaciones de correspondencia, primacía o sobre entendimiento, en unos casos ampliando las obligaciones de la familia y en otros las de la escuela, sin que necesariamente esto haya supuesto una redefinición de los actos de delegación y de legación. Esto es tanto como decir que el mundo público incorpora en las relaciones entre familia y escuela problemáticas de este siglo que, no obstante, están sujetas a unos actos fundados o establecidos en un siglo anterior: la inminencia de las diversidades, de los grupalismos, de las tecnologías, de las emancipaciones como fenómeno propio de décadas recientes, tienen como correlato la familia y la escuela surgidas dos siglos atrás.



En este sentido, las emergencias de las diferencias han devenido en situaciones críticas ante todo porque ellas se instalan con relativa fluidez en el mundo de las relaciones sin que estén correspondidas en el mundo de los actos: la ampliación de las tensiones inherentes al advenimiento de tantos extraños y de tantas extrañezas que requieren una mirada desde la ética y la política tiene como contraparte la perseverancia de unos actos fundados en la rigidez de unas semejanzas y familiaridades ancladas poderosamente a unos discursos morales que, en nuestro medio, no son extraños a fuertes estamentalismos, a marcadas segregaciones y a unas traumáticas movilidades sociales, que tanto la familia como la escuela reproducen aún con la más buena fe (como cuando se decide a formar a unos desde la premisa de la libertad para la autonomía y a otros desde la premisa de los valores para la integración). De hecho, llega el momento en que la convivencia y el conflicto se pretenden resolver ajustando relaciones y actos, en independencia de que la arbitrariedad de este ajuste termine socavando las posibilidades innovadoras de las relaciones o termine erosionando la legitimidad de los actos mismos. Esto al final conduce a dos situaciones: por un lado, a que entre familia y escuela se afiance la creencia en la utilidad de la estable vida en semejanza, que confina la diferencia a una extrañeza manifiesta en signos disidentes, los cuales no tienen otra lectura distinta a síntomas cuando no a abiertas patologías individuales; por otro lado, a que otros sistemas, como las sociedades de pares, se revistan como lugares para la diferenciación, aún cuando estos mismos terminen confinados en grupos homogéneos no necesariamente reconocibles entre sí. Para la escuela colombiana, sobre todo la que ha surgido de las inspiraciones



del pensamiento educativo y pedagógico de los últimos veinte años, esto amerita una profunda reflexión, pues mientras sus discursos sacaron por la puerta delantera a las ciencias de la educación, entre ellas a la psicología, las instituciones están entrando por la puerta trasera auténticas medidas de terapeutización, medicalización y judicialización escolar: niños, jóvenes y adolescentes convertidos en pacientes, diagnosticados con distintos síndromes, sometidos a diferentes medicaciones y, en algunos contextos, particularmente los más pobres, convertidos en objetos de vigilancia policial inmediata⁴.

Ante esto, tanto la interfase familia y escuela como su participación en la cultura pública están cada vez más expuestas a la presencia de unos sistemas de ayuda que se convierten en una de las mediaciones frente a distintos fenómenos o situaciones propias de la convivencia y del conflicto escolar.

4 Estas medidas efectivamente empiezan a generar debates, más en el campo de la psicología, la psiquiatría, la medicina y el derecho, menos en el propio campo de la educación y la pedagogía.



Una breve conclusión

Ciudad, localidad y escuela: escenarios para una ciudadanía en derechos, se asumió como un estudio piloto que interrogó el aporte de la institucionalidad para que la escuela se erija como una instancia garante de derechos, el rol mismo de la escuela desde la autonomía de sus currículos, de sus prácticas pedagógicas y de sus climas escolares y el papel de la relación entre escuela y mundo público en la construcción de auténticas ciudadanías. La relación entre la escuela y la calle como ámbito problematizador de una cultura de derechos humanos y de exigibilidad de los mismos, urge a que todas las políticas públicas que vinculan a los jóvenes afiancen compromisos en tejer o tender conexiones entre cultura escolar y cultura pública ciudadana o entre culturas juveniles y cultura pública en ciudadanía. No se puede reducir esta conexión a

eventos esporádicos, a simples programas de visibilidad o a planes de reconocimiento coyunturales. Las diferentes políticas públicas deben procurar que se garantice una juventud en, con y para los derechos, lo que implica identificar y transformar las condiciones de esta población en asuntos como salud, educación, trabajo, etc. Este es precisamente uno de los desafíos más complejos: nadie aspira a una cultura pública ciudadana si ella no está en capacidad de garantizar las promesas sustanciales de la democracia, esto es, que ella auspicia a los sujetos como agentes de la economía, de la política y de la cultura, todo lo cual efectivamente permite unos modos de ser de los sujetos consigo mismos y con los demás anclados a la libertad, a la alteridad y al interés colectivo. Pretender jóvenes reconocidos pero empobrecidos, jóvenes visibles pero marginados, no es sino una falsa democratización de la juventud.

✕

